

Trabajo Fin de Máster
TFM-A del master de profesorado
Especialidad de Geografía e Historia

Trabajar con fuentes escritas para el
desarrollo del pensamiento histórico en
Enseñanzas Medias

*Work With Written sources for the
development of historical thinking in
Middle School*

Autor
Lorenzo Doz Cantero

Director
Miguel Ángel Pallarés Jiménez

Convocatoria: Septiembre 2019

Facultad de Educación
Curso 2018-2019

Índice

I. Justificación.....	3
II. El uso de fuentes escritas en la enseñanza de la Historia, recorrido por sus principales autores.....	4
III. Posibilidades didácticas de las fuentes escritas de cara a su aplicación en Enseñanzas Medias: la simbiosis entre la semántica y la sintaxis de la Historia.....	7
IV. Problemática y dificultades de la utilización de fuentes escritas en el aula	12
V. Conclusiones.....	17
VI. Referencias bibliográficas	19

I. Justificación del trabajo

El objetivo de este Trabajo Fin de Máster (TFM) es llevar a cabo un estado de la cuestión sobre los estudios que se basan en la utilización de fuentes escritas para trabajar y llegar a desarrollar el pensamiento histórico, algo clave para mejorar la percepción que el alumnado tiene sobre la Historia y su utilidad. Mediante este trabajo se pretende mostrar las diferentes líneas de actuación y las metodologías que se pueden emplear en la actualidad para trabajar las fuentes escritas. Si bien el objetivo último de la utilización de este recurso didáctico sea inculcar en el alumnado un pensamiento histórico, el objetivo del trabajo es mostrar cuáles son los argumentos de los expertos sobre el tema y los debates que han surgido en torno a ello.

Llegar a adquirir el pensamiento histórico supone un salto cualitativo en la comprensión de la Historia. De esta forma, de cara al alumnado y dentro del ámbito de la pedagogía y la didáctica de la Historia, se concibe cómo algo de vital importancia la utilización de fuentes escritas como herramienta para que los estudiantes lleguen a adquirir dicha destreza. Saber acerca de Historia y entender la Historia distan diametralmente una de la otra, la primera es la mera expresión de un ejercicio memorístico infértil en cuanto al aprendizaje significativo. La segunda, no obstante, es fruto de un proceso de reflexión y síntesis, lo cual se refuerza, gracias a la implementación de las fuentes escritas como recurso didáctico en el aula, dando lugar a un aprendizaje profundo y significativo, el pensamiento histórico. Éste fue definido por Seixas y Morton como “el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas” (Gómez y Miralles, 2015). Para poder desarrollar este tipo de pensamiento es necesario adquirir una serie de conceptos clave como la relevancia histórica, el cambio continuidad o la perspectiva histórica, conceptos que pueden ser trabajados gracias a una correcta utilización de las fuentes escritas como recurso didáctico.

Con este trabajo lo que se quiere exponer es un recorrido por los planteamientos didácticos que han ido surgiendo en torno a la utilización de las fuentes escritas desde sus orígenes en el mundo anglosajón, hasta la actualidad. Más allá de hacer una mera exposición de autores e ideas inconexas, se pretende dar una visión de conjunto de los orígenes y el desarrollo de la utilización de fuentes escritas como recurso didáctico, teniendo siempre la didáctica de la historia como eje central del trabajo. Las fuentes escritas albergan un gran potencial, siendo éstas un gran recurso a la hora de trabajar diversos metaconceptos, como el pensamiento histórico o la empatía histórica. No obstante, una correcta y eficiente utilización de las mismas hace surgir una serie de problemas o dificultades, las cuales serán abordadas en el trabajo. Así pues, se pretende realizar una síntesis de las principales ideas, propuestas y debates esgrimidos por las publicaciones más relevantes acerca de la potencialidad didáctica del empleo de fuentes escritas.

II. El uso de fuentes escritas en la enseñanza de la Historia, recorrido por sus principales autores

La didáctica de la Historia es un campo de conocimiento amplio, el cual se puede enfocar desde diversas perspectivas; no obstante, nos vamos a centrar en cómo la utilización de fuentes escritas puede ser utilizadas como recurso didáctico y cómo a través de las mismas se puede llegar a fomentar el desarrollo del pensamiento histórico y crítico. Si bien es cierto que en España la mayor parte de las aportaciones en este campo comenzaron con la llegada del nuevo milenio, en otros países no era algo nuevo, sobre todo en el mundo anglosajón.

El origen de la utilización de las fuentes escritas de forma institucionalizada se remonta a la segunda mitad del siglo XX siendo Francia la pionera en crear lazos entre las instituciones educativas y los archivos. No obstante, de forma individual encontramos algunos casos que se remontan a comienzos del siglo XX, como es el caso de M. W. Keatinge; en 1910 escribió una obra titulada *Studies in the teaching of history*, en ella argumentaba la necesidad de que la Historia fuera uno de los núcleos del currículo educativo. Para ello exhortaba a los profesores a utilizar las fuentes escritas, para de esta manera ofrecer una experiencia más estimulante a los alumnos al acercarlos a la labor del historiador (McAleavy, 1998). Él trataba de legitimar la necesidad de enseñar Historia argumentando cómo, a través del uso de fuentes escritas los alumnos podían llegar a adquirir un pensamiento crítico y cómo en dicho proceso la utilización de hipótesis y su contrastación con fuentes escritas podía ser algo beneficioso para desarrollar un pensamiento histórico. Así pues, podemos observar cómo la teorización sobre la utilización de fuentes escritas no es algo totalmente novedoso, puesto que ya se había abordado dicho tema hace más de un siglo, si bien puntualmente.

A nivel europeo el desarrollo de los servicios didácticos ha tenido un desigual devenir. Como se ha dicho anteriormente Francia fue la pionera en tender puentes entre los archivos y la potencialidad que estos entrañan, y el ámbito educativo; de esta manera, en octubre de 1950 se creó la red de Servicios Educativos de Francia, lo cual repercutió en el ámbito educativo acercando los documentos a las clases, lo que trajo consigo un cambio en el proceso de aprendizaje. Los alumnos comenzaron a trabajar con las fuentes escritas siendo éstas, fuentes de estímulo, lo cual ayudaba a mejorar el proceso de aprendizaje. Con el tiempo lo que surgió en un origen cómo una forma de acercar los archivos a la escuela se terminó consolidando como una estrategia didáctica que se incorporó a las propuestas de los Servicios Educativos (Tribó, 2005). Gracias a ello se demostró la potencialidad que las fuentes escritas podían ofrecer al ámbito educativo. El ejemplo de Francia fue seguido por más países como Escocia, Italia, España o EEUU, donde a partir de la implantación del *Schools Council History Project*, en 1972, la utilización de fuentes escritas como recurso didáctico se popularizó (McAleavy, 1998).

Para este estado de la cuestión nos hemos centrado en dos grandes grupos de investigación, por un lado, el tocante al mundo anglosajón, que fue el pionero en trabajar este tema y por otro el español, de mayor incidencia por su inmediatez en el ámbito educativo en el que nos movemos y pensamos seguir moviéndonos, por tener una mayor incidencia en el ámbito educativo sobre el cual pueden ir dirigido este análisis. En el plano internacional destacan autores como: Mark M. Krug (1970), Keith C. Barton (1997), David Kobrin (1997), Ruth W. Sandwell (2008), o Elisabeth Pickles (2010), tal como veremos a continuación.

El mundo académico anglosajón, dentro del ámbito de la investigación en didáctica de las Ciencias Social y en concreto en didáctica de la Historia, fueron pioneros a la hora de abordar el estudio de las fuentes escritas como potencial herramienta didáctica. También fueron los primeros en ver sus pros y sus contras, Mark M. Krug (1970), en su artículo ya ponía de manifiesto las dificultades que suponía, de cara al docente la utilización de fuentes escritas, puesto que se necesitaban unos conocimientos complementarios para poder trabajarlas correctamente. También explicaba cómo interrogar a una fuente escrita para conseguir extraer información de ella. Ambas cuestiones serán algo que autores posteriores seguirán abordando.

Kobrin (1997) trata de vislumbrar cómo se puede trascender del uso del libro de texto y hacer un mayor hincapié en la utilización de las fuentes escritas como verdadero soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En su obra hace una crítica argumentada al libro de texto, por considerar que éste no solo no ayuda a desarrollar el pensamiento histórico, sino que es contraproducente. Tras lo cual enfoca el proceso de enseñanza hacia la utilización de fuentes escritas, puesto que ayudan a mejorar el pensamiento crítico. Por otra parte, Barton (1997) indagaría sobre qué es lo que los alumnos saben o conciben sobre las fuentes escritas, o como maximizar el potencial de dichas fuentes como recurso didáctico en la educación. En este artículo comienza a complementarse el estudio con un factor hasta entonces no tan trabajado, el sujeto del proceso de enseñanza, los alumnos. En un artículo posterior, Barton (2005) incide de forma más profunda en las dificultades o inconvenientes que puede suponer la utilización de fuentes escritas como recurso didáctico. Si bien este tema ya había sido abordado previamente por autores como Krug, Barton le da un enfoque diferente, tratando de desmontar algunos mitos que han surgido en torno a los beneficios de utilizar fuentes escritas como herramienta didáctica.

Posteriormente Elisabeth Pickles (2010) enfoca sus artículos hacia la investigación de campo, trasladando la teorización al campo empírico y analizando cómo los alumnos de diversas edades responden al trabajo con fuentes escritas. Esto último es algo que la mayoría de los autores realiza, primero una exposición teórica sobre diversos aspectos de la utilización de fuentes escritas como recurso didáctico, para después realizar un estudio de campo y tratar de esbozar cual es la realidad sobre el terreno. Las disertaciones sobre los resultados de las mismas serán abordadas con mayor detenimiento en el siguiente apartado.

En el ámbito de la investigación didáctica de la historia en España no fue hasta principio del siglo XXI cuando se comenzó a ver la necesidad de integrar el uso de fuentes escritas a la docencia, siendo Cataluña y Valencia los puntos donde más se ha trabajado este tema. Para este estudio vamos a enfocarnos en la bibliografía que aborda la utilización de fuentes escritas desde el ámbito pedagógico, siendo ésta generada por el mundo de la investigación didáctica.

En este marco destacan algunos autores como Gemma Tribó (2005), Joan Santacana (2011) o Joaquín Prats (2011), que más tarde continuarían trabajando en esta dirección, si bien, cada uno con diversas orientaciones. Dentro de la revista *Iber*, el número 20 del año 1999 cuenta con un artículo de M. Isabel López que aborda la utilización didáctica de las fuentes escritas en bachillerato donde trata el perfil que el docente ha de tener para poder hacer un uso eficiente de este recurso didáctico. Se trata de un artículo muy interesante por tratar directamente ya no los beneficios de la utilización de las fuentes escritas por parte de los alumnos, si no las dificultades a las que un docente se ha de enfrentar para poder llevar a cabo un trabajo eficiente con esas fuentes.

Destacan otros autores, como los que coordinó Lozano (1996), que ofrecen ejemplos de cómo abordar desde la didáctica el trabajo con documentos escritos en el aula. Por su parte García (1998), trata de justificar la utilización de fuentes escritas desde el punto de vista del currículo: si bien es cierto que éste ha cambiado en los últimos 20 años, sí que sus líneas de argumentación siguen siendo interesantes de cara a justificar la utilización de las fuentes escritas en el aula hoy en día y darle una legitimación legal a este planteamiento didáctico. Otra obra relevante es la de González y Martín (1995), que aparte de ofrecer una teorización da ejemplos, una tónica general en la mayor parte de obras y artículos consultados, tanto del ámbito nacional como extranjero. De esta manera estos estudios tratan de conjugar la parte de teorización pedagógica con ejemplos de propuestas didácticas. En este punto se destacan dos corrientes, la de los que abogan por la utilización de las fuentes escritas de carácter local o regional, y los que prefieren el uso de fuentes escritas de carácter más amplio, lo cual se explicará en el siguiente apartado (Florido, 2016).

III. Posibilidades didácticas de las fuentes escritas de cara a su aplicación en Enseñanzas Medias: la simbiosis entre la semántica y la sintaxis de la Historia.

Los expertos no cierran filas en torno a utilizar las fuentes escritas como recurso didáctico. Las voces discrepan en torno a temas diversos como, por ejemplo, si éstas se pueden utilizar para el desarrollo de todo el currículo anual, o por lo contrario solo para ciertas unidades didácticas. O sobre cuál es el rango de utilización de las mismas, puesto que dependiendo de qué es lo que se quiera conseguir con su utilización también varía la horquilla de edad con la cual se puede aplicar. Estas son algunas de las disertaciones que aparecen reflejadas con mayor asiduidad en la selección de artículos abordados.

Tradicionalmente la enseñanza de la historia se ha fundamentado en torno a clases magistrales y contenidos disciplinares positivistas, dándole una mayor preeminencia a los hechos y acontecimientos históricos que a los sistemas conceptuales o los metaconceptos. El método que sigue predominando es el método expositivo, el cual se basa en la plena acción del profesor como transmisor de los conocimientos, como un corpus cerrado e inamovible de verdades sobre hechos pretéritos que los alumnos memorizan sin razonar. Normalmente este tipo de metodologías hacen uso de las fuentes escritas como recursos de apoyo al discurso del profesor, no como pieza fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje (Prats, 2011).

Hoy en día a raíz de las reflexiones pedagógicas en torno a la didáctica de la Historia se ha destacado la necesidad de introducir o acercar al alumnado los métodos que el historiador utilizaba para investigar y construir conocimiento, lo que se denomina un acercamiento a la estructura sintáctica de la materia. Para conseguir fomentar el pensamiento histórico mediante el trabajo con fuentes escritas se ha de trasladar a las aulas los métodos de investigación que utilizan los historiadores, emulando de esta manera la labor del historiador (Tribó, 2005). El método idóneo sobre el que fundamentar este proceso es el del aprendizaje por descubrimiento, el cual consiste en hacer a los alumnos partícipes del proceso de aprendizaje, alejándolos del rol pasivo propio del método expositivo (Prats, 2011). La utilización de este método es el común denominador que aúna bajo un mismo paraguas a todos los investigadores sobre didáctica de la Historia; la necesidad de cambiar el método expositivo por uno, de aprendizaje por descubrimiento, donde las fuentes escritas ganen preeminencia en detrimento del libro de texto.

Si bien es cierto que una docencia fundamentada en la emulación del trabajo de investigación puede ser beneficiosa, también es necesario trabajar la parte semántica, los conocimientos conceptuales. Ante tal disyuntiva de cómo aunar ambas partes del saber Novak y Growin (como se citó en Tribó, 2005: pp. 55-58) nos proponen un planteamiento gracias al cual se aúnan paralelamente los procesos de investigación y los conocimientos conceptuales de la materia, teniendo como punto central la utilización de fuentes escritas

A esto se le conoce como la Uve de Gowin y para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea fecundo el perfil del profesor que lleve a cabo esta metodología ha de conocer los procesos de investigación, ser capaz de crear conocimiento. y saber adecuar y transmitir estas habilidades al alumnado.

Este rol de profesor investigador es una constante repetida por la mayoría de los autores consultados, tanto nacionales como extranjeros. Tanto es así que, en el ámbito sudamericano, donde existen la carrera de Pedagogía en Historia, un estudio realizado por Elizabeth Gloria Montanares-Vargas y Daniel Rodrigo Llancavil pone de manifiesto la necesidad de utilizar fuentes escritas en la formación de los profesores. Esto es debido a la necesidad de familiarizar al docente con el uso de fuentes escritas y el método de investigación, para de esta manera poder aplicarlo a su vez en el proceso de enseñanza con los alumnos (Montanares & Llancavil, 2016). Esto puede condicionar el rango de utilización de esta metodología ya que no todos los docentes cuentan con ese perfil, no obstante, los beneficios del metaaprendizaje histórico gracias a la Uve de Gowin pueden ayudar a los alumnos a adquirir un pensamiento histórico mediante un aprendizaje autónomo.

Existen varios formatos desde los cuales se puede abordar el aprendizaje por descubrimientos; como, por ejemplo, los trabajos por proyectos, el estudio de caso, las simulaciones históricas o los trabajos de campo (Prats, 2011), estando todos estos formatos imbricados con la utilización de fuentes escritas como soporte a través de las cuales llegar a conseguir el objetivo de dicha metodología, un aprendizaje autónomo fruto de un proceso reflexivo. La profesora Tribó (2005) propone para estos casos lo que ella denomina una intervención pedagógica compleja, ésta hace uso de fuentes escritas durante todo el proceso, dándose dos tipos de intervenciones, las simulaciones históricas y los trabajos de investigación. Para estas últimas recomienda la utilización de la Uve de Gowin; la forma de aplicarla en el caso de la Historia comienza con la elección por parte del profesor de un problema y de los materiales adecuados, en este caso fuentes escritas y su adaptación al nivel psicopedagógico del alumnado, y de los conocimientos que éstos tienen ya adquiridos sobre el tema a trabajar (Barton, 2005). Esta metodología hace necesario emplear una unidad didáctica entera ya que su aplicación afecta a la dinámica del aula durante todo su desarrollo.

El punto fuerte de esta técnica es la integración de los conocimientos y los procedimientos de la Historia en una misma metodología, lo que lleva a conseguir un aprendizaje por descubrimiento; lo cual, en última instancia y teniendo al profesor como guía, lleva a conseguir que los alumnos puedan aprender de forma autónoma. Además, el trabajo con estos procedimientos ayuda al alumnado a familiarizarse con el planteamiento de hipótesis. La aplicación de esta metodología supone un cambio para con los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje alejándose de ese modelo lineal tradicional, donde el profesor presenta la Historia como un saber inamovible y cerrado. Lo que se propone a la hora de utilizar fuentes escritas es conseguir que el alumno sea el constructor de su

conocimiento a través de la indagación de dichas fuentes, relegando la figura del profesor trasmisor de conocimientos a un segundo plano. La forma de extraer la información de las fuentes escritas es mediante la indagación, esto significa que no vale tan solo con leer el documento, es necesario hacerlo con una mentalidad enfocada a buscar información, a extraerla del documento (Prats, 2011). Así pues, las fuentes escritas son el punto central de un proceso de aprendizaje por descubrimientos, los beneficios de este tipo de aprendizaje quedan perfectamente resumidos y sintetizados por González y Martín (1995: 20):

La enseñanza por descubrimientos se basa en la concepción constructiva del aprendizaje por la que, lejos de asimilar pasivamente y reproducir después la información emitida por el profesor, el alumno debe asumir un papel activo en el proceso de construcción de su propio conocimiento. Supone una cesión del protagonismo del profesor y el libro de texto como orígenes del conocimiento en favor de otras fuentes.

En este sentido las fuentes escritas tienen una clara ventaja sobre los libros de texto, puesto que pueden aportar un punto de vista más personal y directo sobre los acontecimientos históricos, lo que ayuda al alumnado a concebir la Historia como un saber vivo creado por personas. Esto les ofrece una ventana a la historia de primera mano y les puede ayudar a desarrollar metaconceptos de segundo orden como la empatía histórica, la causalidad o el tiempo histórico. Un gran defensor de sustentar la docencia en la utilización de fuentes escritas es Kobrin (1997), sus argumentos a favor de la utilización de este recurso han seguido siendo esgrimidos por diversos autores; en sus artículos critica el empleo del libro de texto por considerarlo un lastre a la hora de adquirir el pensamiento histórico, puesto que en él se presenta la historia como una sucesión de hechos que son verdad y han de ser aprendidos sin razonar. En contraposición a ese corpus acotado e inmóvil de conocimientos, plantea la integración del uso de fuentes escritas en la docencia, ya que éstas ayudan a generar un pensamiento crítico en el alumnado, puesto que, la utilización de fuentes escritas les ayuda a concebir y entender cómo es creada la Historia.

En cuanto al origen de las fuentes escritas utilizadas como recurso didáctico existen diversos puntos de vista. La mayoría de los autores como J. Santacana (2011), J. A. Prieto (2013) o J. Prats (2011), ponen de manifiesto la idoneidad de utilizar fuentes escritas locales o regionales, por ser éstas más cercanas a la cotidianeidad de los alumnos y por su mayor facilidad para ser consultadas. Sin embargo, los autores norteamericanos suelen preferir las fuentes de carácter más general por considerarlas más atractivas y relevantes de cara a los alumnos: así, temas como la esclavitud, los múltiples y diversos episodios de la guerra de independencia, temas socioeconómicos a nivel nacional, o episodios del proceso fundacional de Estados Unidos de América (Sandwell, 2008).

Uno de los valores a destacar de la utilización de fuentes escritas es que suponen uno de los principales recursos para enseñar y trabajar los contenidos procedimentales (Prieto, Gómez y Miralles, 2013). Del mismo modo gracias a la metodología de aprendizaje por descubrimientos, donde la utilización de las fuentes escritas son un pilar importante de la misma, se puede abordar ampliamente la competencia de “aprender a aprender”, reflejada en currículo oficial de Geografía e Historia en España de Enseñanzas Medias (Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, 2 de junio de 2016, publicado en BOA, núm. 105). Es precisamente en este punto en el que los autores sustentan los beneficios de la utilización de las fuentes escritas. Éstas de forma autónoma no aportan un beneficio en el proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de ser elementos curiosos de cara al alumnado: son el soporte sobre el cual desarrollar unas estrategias de enseñanza encaminadas a conseguir un aprendizaje autónomo y significativo. A todo ello cabe añadir un valor intrínseco de las propias fuentes escritas: ayudan a introducir en el pensamiento de los alumnos la idea de que la Historia es un proceso activo del desarrollo de conocimiento, un acto de interpretación, y pueden entender que el conocimiento histórico se construye a través de evidencias (Sandwell, 2008).

De esta forma, para poder extraer esa información hay que llevar a cabo un proceso de crítica de las fuentes escritas a trabajar, y para ello se han de tener en cuenta varios factores. Lo primero y más importante quizás, es que las fuentes no fueron creadas en su momento con una intencionalidad pedagógica, si no que responden a una visión particular de la persona u organismo que creo ese documento; por ello están cargadas de subjetividad, reflejando el contexto social, político o personal del momento. No obstante, es precisamente esta subjetividad la que da lugar al ejercicio de crítica por parte del alumnado. El análisis crítico de fuentes escritas no es algo novedoso, es algo que lleva tiempo realizándose en las aulas, no obstante, éste suele quedar reducido a un análisis simple de la fuente; sin embargo, lo que Augusta Valle Taiman (2011) propone en su artículo es ir un nivel más allá y emplear este análisis de las fuentes trabajadas para resolver una hipótesis de carácter histórico. Esto viene a corroborar lo defendido por otros autores con respecto al aprendizaje por descubrimiento, y añade una línea de actuación facilitadora, pues se podría llevar a cabo a partir de los comentarios de fuentes ya existentes.

En referencia al contexto espacial del que extraer las fuentes escritas, como hemos dicho anteriormente, varios autores españoles defienden la utilización de los archivos locales como lugar del cual extraer esas fuentes escritas con los que trabajar, por varias razones. La primera y más obvia por la comodidad y facilidad de acceso de cara al profesor, lo cual es muy conveniente para poder realizar una adecuada selección de fuentes. Otro aspecto positivo de utilizar fuentes escritas locales es el de potenciar en el alumnado el concepto de microhistoria, si bien no es necesario referirse a ella como tal, si es importante acercar a los alumnos la historia de la gente sencilla. El introducir en el proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos aspectos de la vida cotidiana, les puede ser beneficioso por dos razones. La primera el que les ayudaría a concebir la

historia como algo más cercano y accesible, y la segunda vendría a conjugarse con la anterior. El acercarse a la vida cotidiana ayuda a desligar la Historia de la imagen más decimonónica de la misma, como un relato lineal de grandes acontecimientos pretéritos (Prieto, Gómez y Miralles, 2013). Otro de los puntos fuertes de usar fuentes escritas locales es la implicación con el entorno sobre el cual se trabaja e investiga. Esto fomenta la vinculación con el medio y hace más atractivo el proceso para el alumnado, además, a ello hay que sumar la implicación afectivo emocional con el entorno. Al abordar un marco geográfico más concreto y cercano se consigue una mayor implicación por parte del alumnado, además, también es más sencillo concebir las construcciones de las categorías temporales y espaciales siendo un espacio conocido el que se trabaja (Tribó, 2005). Hoy en día se cuenta con una ventaja a la hora de acercar las fuentes escritas al aula, ya que buena parte de los archivos cuentan con un servicio de digitalización y cada vez existe un mayor repertorio de fondos digitalizados y subidos a la red, en plataformas tales como PARES o DARA.

Cuando ponemos la mirada en los autores anglosajones, percibimos una tónica diferente en cuanto al tipo de fuentes escritas empleadas en la práctica. Si bien es cierto, que la forma de trabajar dichas fuentes es similar, a diferencia de los autores nacionales, que suelen preferir las fuentes locales o regionales, por lo anteriormente expuesto, autores como David Kobrin (1997), Mark M. Krug (1970), Ruth W. Sandwell (2008), Barton (1997), o Elisabeth Pickles (2011) utilizan fuentes de carácter más generalista y amplio. Éstas suelen versar sobre acontecimientos históricos tales como la revolución inglesa con Cromwell a la cabeza, la guerra de Independencia de los Estados Unidos y sus diversos episodios, no obstante, más allá del contenido de la fuente, todos coinciden en la metodología a emplear a la hora de utilizarlas como recurso didáctico en el aula.

IV. Problemática y dificultades de la utilización de fuentes escritas en el aula

Las dificultades o problemas más recurrentes que los autores han esgrimido en la bibliografía consultada surgen a la hora de llevar a la práctica lo teorizado, puesto que hay que contar con factores de diversa índole, como la edad del alumnado, la disponibilidad de tiempo o la predisposición del profesorado entre otras. Sea como fuera, más allá de la diferencia de ámbito geográfico de las fuentes escritas utilizadas, todos los autores hacen hincapié en la necesidad de adquirir la capacidad crítica, algo fundamental a la hora de llevar a cabo un proceso de aprendizaje por descubrimiento, siendo las fuentes escritas el pilar central del mismo. Se ha de tener en cuenta que, para llevar a cabo ese aprendizaje por descubrimiento es necesario, antes de nada, ser capaces de poder extraer información de las fuentes escritas. A diferencia de otro tipo de fuentes como las iconográficas o audiovisuales, las escritas son más difíciles de trabajar, puesto que cuentan con una dificultad intrínseca. En ocasiones, dependiendo de qué fuente se trate, necesitan ser traducidas y procesadas antes de poder extraer información de ellas (Florido, 2016).

Como hemos argumentado anteriormente, el proceso de aprendizaje por descubrimiento tiende a emular la labor del historiador, no obstante, la utilización de fuentes escritas en clase y el trabajo de investigación de un historiador distan la una de la otra, puesto que el profesor ha de preparar previamente las fuentes que se vayan a emplear (McAleavy, 1998). A este proceso se le conoce como transposición didáctica y supone una dificultad añadida a la hora de emplear cierto tipo de fuentes escritas. Es beneficioso que los alumnos puedan conocer el soporte original de la fuente escrita que se esté trabajando, ya que la potencialidad de trabajar con la fuente original es innegable, puesto que les puede motivar su inquietud histórica. No obstante, la propia fragilidad estructural de buena parte de los documentos hace inviable esta opción. Por ello surge la necesidad de adecuar las fuentes escritas que se vayan a emplear como recurso didáctico, y esto supone un tiempo y unos conocimientos, con los que no siempre cuentan todos los docentes (Chevallard, 2002). La adaptación de las fuentes escritas para ser utilizadas como un recurso didáctico es una dificultad expuesta por la mayoría de los autores, que va ligada con la necesidad de contar con un perfil de investigador por parte del docente, si no investigador, al menos conocedor de los procesos de investigación (Krug, 1970).

Hasta ahora nos hemos centrado más en cuestiones como la dificultad intrínseca de utilizar fuentes escritas en la docencia, la necesidad de contar con un perfil específico por parte del docente o la disponibilidad de tiempo. Sin embargo, la parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje, los sujetos del mismo son los alumnos. Como hemos visto se trata de un recurso didáctico exigente, lo que no lo hace accesible a todo el espectro de edades, ya que se necesita partir de base con unos conocimientos adquiridos sobre el tema que se va a trabajar y también, sobre metaconceptos históricos para poder

sacar más provecho al trabajo. Además, los alumnos suelen tener dificultades para entender la complejidad de las evidencias históricas presentes en las fuentes escritas. Según Keith C. Barton (1997: 420), los docentes se preguntan por qué los estudiantes tienen tantas dificultades para emplear evidencias cuando llegan a conclusiones sobre la historia que estudian en clase. Ante tal disyuntiva –viene una vez más a reforzar la crítica sostenida por los autores consultados— sostiene que esto es debido a que el proceso de enseñanza es mayoritariamente descriptivo. A ello cabe sumarle que la idea preconcebida sobre la Historia que la mayoría de ellos tienen, es una Historia de hechos y acontecimientos inconexos, de algo que pasó, sin llegar a trascender más allá.

La mayoría de los artículos consultados son los resultados de experimentos con alumnos con edades comprendidas entre los 14 y 18 años, por lo tanto, estamos ante un alumnado en la recta final de la educación secundaria o en el bachillerato, o en su análogo en otros sistemas educativos como el norteamericano o el británico. Pese a que las experiencias hayan sido llevadas a cabo con estos grupos de edad, autores como José Andrés Prieto, Cosme J. Gómez o Pedro Miralles (2013) sostienen la versatilidad de aplicación de una didáctica basada en la utilización de fuentes escritas, pudiéndose aplicar a todo el ciclo de educación secundaria, adaptándola al nivel de cada curso. Para arrojar luz sobre el tema de la utilidad o no de utilizar fuentes escritas en el proceso de enseñanza aprendizaje y sobre cómo responden a ello los alumnos, Elisabeth Pickles llevó a cabo un experimento con 164 alumnos de educación secundaria y llegó a una serie de conclusiones.

Según Pickles (2010), los alumnos más jóvenes, presentaban dificultades a la hora de relacionar el conocimiento adquirido con la crítica de las fuentes, presentando una mayor incidencia en el conocimiento factual, un conocimiento no razonado, a lo que se le suma la asunción de que el comportamiento del pasado es un reflejo del comportamiento humano actual, lo que llamaríamos una visión presentista, dando por hecho que el pensamiento del grupo o persona sobre la cual estaba leyendo estaba equivocado. Esto se debe a la falta de conocimiento sobre los metaconceptos de segundo orden como el tiempo histórico en este caso. Lo que sugiere la necesidad de trabajar estos conceptos antes de abordar el trabajo con fuentes escritas para conseguir un uso más efectivo de las mismas. Sin embargo, los alumnos de edad más avanzada lograron entender de forma básica la perspectiva de una persona del pasado, demostrando una mayor capacidad de reflexión acerca del pensamiento histórico. Así pues, el resultado de su experimento pone en valor la utilización de las fuentes escritas como herramienta didáctica, ya que ayuda a promover en los alumnos un pensamiento crítico y les ayuda a desarrollar la capacidad de argumentación. No obstante, no es hasta los niveles más altos cuando se le empieza a hacer un uso más eficiente de las mismas.

Esto es refrendado por Jorge Sáiz Serrano (2014), quien citando a Barton y otros investigadores anglosajones, pone de manifiesto que, pese a pretender que los alumnos vayan más allá de un análisis de la información directa, el primer paso es que aprendan a

realizar esa extracción básica de información directa. Además, no todos llegan a comprender que las fuentes escritas por sí mismas no generan evidencias, hay que someterlas a un correcto y adecuado proceso de interrogación e indagación, y a este nivel de entendimiento solo se puede llegar en los cursos finales de secundaria y bachillerato. Pese a las diferencias expuestas por los autores la mayoría fijan la edad de utilización de las fuentes escritas como recurso didáctico preferentemente en bachillerato o en los últimos cursos de secundaria y solo si se hace un uso exhaustivo del proceso de análisis e indagación de fuentes escritas, de no ser así es complicado llegar a sacar todo el potencial a este recurso.

Durante el desarrollo de este trabajo se han esgrimido los estudios y las valoraciones aportadas por diferentes expertos sobre el tema, abarcando un espectro diverso, con autores nacionales e internacionales para una mayor riqueza de análisis. Todos ellos coinciden en la potencialidad del uso de las fuentes escritas como base de una renovación del proceso de enseñanza aprendizaje que se centraría en el aprendizaje por descubrimiento. No obstante, no hay que olvidar un aspecto clave sin el cual este análisis estaría incompleto, el libro de texto. Los autores han planteado diversas maneras de extraer beneficios de la utilización de fuentes escritas, así como sus posibilidades didácticas y de aplicación en el aula, sin embargo, no hay que olvidar que la presencia de este tipo de fuentes en los libros de texto no es una anomalía, aunque si es cierto, que no están enfocadas a ser trabajadas de la manera que los autores defienden.

Según argumentan, a la hora de trabajar las fuentes escritas existen dos niveles de aproximación, un primero, de carácter descriptivo que podríamos situar en un nivel bajo medio, que es lo que se suele hacer en los comentarios de texto más sencillos y un segundo de carácter heurístico. A este segundo nivel de acercamiento es al que se refieren los autores, a un nivel más profundo y reflexivo, sin embargo, no está exento de dificultades a la hora de llevarlo a la práctica. Para realizar este acercamiento a la fuente es necesario conocer el contexto en el cual está inmerso el documento, tener unos conocimientos previos y saber ponerlos en relación con la fuente, para lo cual se necesita un nivel cognitivo alto (Sáiz, 2011). Este nivel requiere enseñar a los alumnos a llevar a cabo explicaciones multicausales, para lo cual, se necesita una madurez cognitiva y unos conocimientos contextuales elevados. Todo ello precisa de un empleo de tiempo, recursos y esfuerzos que no son compatibles con el desarrollo estándar de una clase donde el discurso lineal sigue siendo la estrategia más utilizada (Sáiz, 2014).

Los autores coinciden en que la forma adecuada de trabajar las fuentes escritas para conseguir una alfabetización histórica, sería mediante un acercamiento heurístico a las mismas, no obstante, la realidad es otra. El trabajo de investigación sobre la presencia de fuentes históricas en los libros de Historia de Secundaria y segundo de Bachillerato realizado por Jorge Sáiz Serrano, nos ofrece una visión amplia y aclaratoria de cuál es la situación actual. Si bien es cierto, que, en los libros de texto las fuentes escritas son un recurso recurrente, su disposición varía en cada curso. Los primeros cursos de secundaria

cuentan con un porcentaje menor de fuentes escritas como recurso didáctico, siendo segundo de Bachillerato el curso en el que más se utilizan, en buena parte potenciado por las exigencias de la PAU. El análisis hasta aquí parece coherente, no obstante, a la hora de analizar el enfoque y el nivel cognitivo con el cual se trabajan las fuentes escritas encontramos que las habilidades cognitivas demandadas no varían apenas a lo largo de la ESO y Bachillerato (Sáiz 2014). Esto viene a reforzar la idea ya sostenida de que, pese a contar con fuentes escritas como herramientas didácticas, el uso que se hace del mismo no es el adecuado, distando mucho del proceso de indagación que los autores propugnan.

Las carencias por parte del alumnado a la hora de realizar un análisis más profundo, donde se ha de hacer un uso creativo de la fuente, llegando a cuestionar su propia validez, o las motivaciones intrínsecas de la misma se ven con claridad en la PAU. Tomando como referencia la tesis doctoral de Carlos Fuster, vemos que marcadores como la multicausalidad, el tiempo histórico, la perspectiva histórica o una narrativa crítica que relacione dos o más fuentes escritas aparecen con una frecuencia muy baja; la mayoría de los alumnos logran identificar y contextualizar correctamente las fuentes escritas, pero tan solo en torno a un 10% logra integrar la información sobre contenidos de forma contextualizada, en el análisis de las fuentes (Fuster, 2016: 348). Ante tales resultados cabría la posibilidad de preguntarnos, por qué, pese a que el trabajo con fuentes escritas en segundo de bachillerato es algo habitual, los resultados de los análisis de varios autores, muestran un nivel medio bajo en la PAU a la hora de utilizar las fuentes escritas. El problema reside en la forma en que son usadas, siendo objeto de análisis lineales sencillos, al fin y al cabo, las fuentes escritas no son más que un recurso didáctico, el cual está sujeto a una utilización más o menos provechosa por parte de los docentes. A ello cabe añadir que no existe una correcta graduación de la intervención didáctica con fuentes escritas en los cursos precedentes, lo que hace más complicado el llegar a adquirir todo lo que sería necesario en un solo curso (Sáiz, 2014).

Hemos analizado las principales dificultades, o carencias que existen respecto al trabajo con fuentes escritas como recurso didáctico, sin embargo, quedan por esbozar algunos errores comúnmente sostenidos como benéficos. La introducción del uso de fuentes escritas en el aula, como parte de una metodología activa orientada a conseguir un aprendizaje significativo por parte del alumnado, pese a haber visto su conveniencia y sus beneficios, también ha generado en torno a sí mismo una serie de mitos que Barton (2005) ha tratado de desmentir argumentadamente. Existen una serie de ideas comunes que se pueden presuponer a la hora de trabajar con fuentes escritas y que son erróneas, además, de no conocerlas, pueden generar un efecto contrario o negativo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Si bien no hemos realizado distinción entre fuentes primarias y secundarias a lo largo del trabajo, debido a la naturaleza del propio estudio, sí nos parece necesario hacer referencia a esa diferenciación de cara a esclarecer algunos errores de concepción a la hora de trabajarlas. Una de las ideas más extendidas versa sobre la concepción de que las

fuentes escritas primarias son más fiables que las secundarias. Esto no es así puesto que las fuentes primarias no tienen por qué ser fiables ya que éstas responden a unos intereses, un contexto y una motivación, por lo que carecen de objetividad, algo en lo que las fuentes secundarias tratan de hacer más hincapié. Pese a la ausencia de una objetividad real, puesto que ésta es imposible de conseguir al 100%, las fuentes secundarias tienen una mayor fiabilidad. Otra cuestión fundamental que entroncaría con la propia dificultad ya expuesta anteriormente acerca de extraer información de las fuentes escritas es, que dichos documentos no fueron redactados en su momento con una intención docente y didáctica, lo cual hace más difícil extraer información de las mismas (Barton, 2005).

Un problema ligado a la propia aplicación de una metodología, que trata de emular el trabajo del historiador, es pensar que precisamente se está realizando la labor del mismo. Esto puede generar complicaciones a la hora de llevar a cabo el trabajo, puesto que al abordar las fuentes escritas que se vayan a usar en el aula, éstas ya han sido previamente seleccionadas por el propio docente, por lo tanto, el trabajo, si bien es cierto que es muy beneficioso dista de una investigación histórica. Otro error que se suele cometer, es dar a los alumnos un modelo de preguntas predefinidas para trabajar con ellas, perdiéndose así el beneficio de utilizar las fuentes escritas como medio a través del cual indagar y construir conocimiento (Barton, 2005). Esto correspondería con los niveles más bajos de análisis textual, sin embargo, lo que se trata de poner en valor con estos estudios es la potencialidad de utilizar las fuentes escritas para llegar más allá, para tratar de conseguir que los alumnos adquieran una serie de competencias que les ayuden a percibir que la historia es una potente disciplina intelectual que difiere en gran medida de la idea estipulada de que solamente sirve para memorizar datos.

V. Conclusiones

Tras haber analizado lo que los investigadores y expertos aportan sobre el uso de las fuentes en el desarrollo de la didáctica de la Historia, queda claro que la potencialidad de las mismas como herramienta didáctica, es indiscutible. Los beneficios van mucho más allá de hacer más atractiva la Historia para los alumnos, lo que se puede extraer de una adecuada utilización de las fuentes, es un conjunto de habilidades que les pueden servir más allá incluso del propio aprendizaje de la materia. Dentro del seno de la didáctica de la Historia hay consenso en torno a que el trabajo con fuentes escritas constituye una oportunidad clave para desarrollar el pensamiento crítico, ya que obliga a los alumnos a realizar un proceso de crítica e indagación para llegar a construir su propio conocimiento. La labor del profesor de Historia, aparte de ayudar a que los alumnos adquieran unos conocimientos disciplinares, es ayudar a desarrollar en ellos la capacidad de análisis, el espíritu crítico o el autoaprendizaje.

Si bien es cierto, que no todos los autores exponen las mismas ideas, todos coinciden en la idoneidad y necesidad de introducir un cambio en el trabajo que se realiza con las fuentes escritas, puesto que el problema, no es tanto la cantidad si no el enfoque. Ponen el énfasis en que se trata de realizar un enfoque heurístico y no tanto un análisis sencillo y descriptivo de las fuentes, puesto que con ello lo único que se consigue es perpetuar el concepto erróneo y muy arraigado de que la Historia es únicamente un compendio de datos memorísticos. Los estudios abordados muestran que, si bien se están tendiendo líneas de actuación, y existen docentes innovadores que saben hacer un uso adecuado de las fuentes escritas, a nivel general existe una mala adecuación de las fuentes escritas a los objetivos que se pretenden alcanzar con su utilización. Autores como Carlos Fuster ponen de manifiesto esa mala adecuación a través de su investigación en profundidad sobre la evaluación en la PAU. A ello cabe añadir que, los autores han llegado a la conclusión de que, si bien los beneficios son amplios, las dificultades de implementar la utilización de las fuentes escritas como eje central del proceso de enseñanza aprendizaje es complicado ya que se necesitan unos conocimientos extra que no todos los docentes tienen. Además, existen problemas para lograr hacer hueco a este tipo de metodologías dentro de unos currículos eminentemente enciclopédicos.

Los autores que más han trabajado sobre las fuentes escritas como recurso didáctico opinan que, para poder llegar a superar la arraigada concepción, de que el estudio de la Historia consiste en memorizar información, y poder desarrollar el pensamiento histórico, es necesario cambiar el planteamiento de enseñanza. En ello juegan un papel vital las fuentes escritas, como medio a través del cual implementar un proceso de aprendizaje por descubrimiento. Como han argumentado los expertos, se han de enfocar los procesos de enseñanza aprendizaje hacia una emulación de la labor del historiador, la indagación, utilizando las fuentes escritas para ello, lo cual redundaría en una mejor adquisición por parte de los alumnos de los metaconceptos. Esto a su vez les

dotaría de herramientas para llegar a comprender la historia como un pensamiento específico y un conocimiento vivo cuya utilidad trasciende más allá de las aulas.

VI. Referencias bibliográficas

- Barton, K.C. (1997). I just a kinda now: Elementary students' ideas about Historical Evidence. *Theory & Research in Social Education*, 25(4), pp. 407-430, doi: 10.1080/00933104.1997.10505821.
- —(2005). Primary Sources in History: Breaking Through the Myths. *Teaching History Phi Delta Kappan*, pp. 745-753.
- Chevallard Y. (2002). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires: Aique.
- Florido Medina, A. (2016). El archivo y la escuela: propuestas didácticas. *Boletín ANABAD*, 66 (2), pp. 99-152.
- García Andrés, J. (1998). La integración del archivo en los planes de estudio de enseñanza secundaria. *Boletín ACAL*, 8(30), pp. 7-9.
- Gómez Carrasco, J., y Miralles Martínez, P. (2015, abril). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España, *Revista de Estudios Sociales*, (52). Recuperado de <http://journals.openedition.org/revestudsoc/9020>.
- González Duque, L. y Martín Hernández, U. (1995). *Los archivos en la enseñanza de la Historia*. Tenerife: Ayuntamiento de La Laguna, Delegación de Cultura y Patrimonio Histórico Artístico.
- Kobrin, D. (1997). Beyond the textbook: teaching using Documents and Primary Sources. *Teaching History The Historical Association*, (129), pp504-505.
- Krug, M. (1970). Primary Sources in Teaching History. *The History Teacher*, 3 (3), pp. 41-49.
- Lévesque, S. (2009). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto University of Toronto Press.
- López del Amo, M^o. I. (1999). La utilización didáctica de las fuentes históricas en el bachillerato. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 20, pp. 81-90.

- Lozano Leal, F. et al. (1996). *El archivo. Un centro vivo y abierto a la actividad escolar. Propuesta didáctica*. Toledo: Servicio de Publicaciones de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- McAleavy, T. (1998). The use of sources in school history 1910-1998: a critical perspective. *Teaching History The Historical Association* 91, pp.10-16.
- Miralles Martínez, P. y Rodríguez Pérez, R. (2015). Estado de la cuestión sobre la investigación en didáctica de la Historia de España. *Índice Histórico Español*, 128, pp. 67-95.
- Montanares Vargas, E. y Llancavil Llancavil, D. R. (2016). Uso de las fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (17), pp85-98, doi: 10.11144/javeriana.m8-17.ufhf.
- Nieuwenhuysen Van, K. (2016). Reasoning with and/or about sources on the Cold War? The use of primary sources in English and French History textbooks for upper secondary education. *International journal for History and social sciences education*, 1, pp.19-51.
- Pickles, E. (2010). How can students' use of historical evidence be enhanced? *Teaching History The Historical Association* 139, pp.41-51.
- —(2011). Assessment of students' uses of evidence: Shifting the focus from processes to historical reasoning. *Teaching History The Historical Association* 143, pp.52-59.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La didáctica de la Historia de España: Estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. 25, pp. 17-35.
- Prats, J. (coord.). (2011). *Formación del profesorado. Educación secundaria. Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Graó/Ministerio de Educación, pp. 11-87.
- Prieto, J. A, Gómez, C. J, y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato, *Clio*, 39.
- Sáiz Serrano, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.

- —(2014). “Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico”, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 29-1, Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.
- Sandwell, W.R. (2008). Using Primary Documents in Social Studies and History. *The Anthology of Social Studies*, 2 (27), pp. 295-307.
- Waring M. S, & Robinson S. K. (2010) Developing Critical and Historical Thinking Skills in Middle Grades Social Studies. *Middle School Journal*, 42 (1), pp. 22-28, doi: 10.1080/00940771.2010.11461747.
- Seixas, P. (2013). The big six: historical thinking concepts. Toronto, Canadá: Nelson Education.
- Tribó Travería, G. (2002). Archivos municipales y comarcales y didáctica de la historia. *Íber* 34, pp. 46-57.
- —(2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Horsori.